

Grunert, Cathleen; Ludwig, Katja; Hübner, Kilian

Studiengänge und Standorte im Hauptfach

Abs, Hermann Josef [Hrsg.]; Kuper, Harm [Hrsg.]; Martini, Renate [Hrsg.]: *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).* Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 21-50. - (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Grunert, Cathleen; Ludwig, Katja; Hübner, Kilian: Studiengänge und Standorte im Hauptfach - In: Abs, Hermann Josef [Hrsg.]; Kuper, Harm [Hrsg.]; Martini, Renate [Hrsg.]: *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).* Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 21-50 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-189882
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:01111-pedocs-189882>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Datenreport Erziehungswissenschaft 2020

Hermann Josef Abs, Harm Kuper,
Renate Martini (Hrsg.)

Schriften der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Datenreport Erziehungswissenschaft 2020

Schriften der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Hermann Josef Abs
Harm Kuper
Renate Martini (Hrsg.)

Datenreport Erziehungswissenschaft 2020

Erstellt im Auftrag
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2020

Dieser Datenreport wurde aus Mitteln der Max-Traeger-Stiftung gefördert.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2020 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

www.budrich.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742419>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2419-2 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1551-0 (PDF)
DOI 10.3224/84742419

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Satz: Judith Zimmer, Hamburg – www.lektorenzimmer.de

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe

Inhalt

Danksagungen	7
Datenreport Erziehungswissenschaft – zwanzig Jahre indikatorenbasiertes Monitoring der Disziplin.....	9
<i>Hermann Josef Abs & Harm Kuper</i>	
1 Studiengänge und Standorte im Hauptfach.....	21
<i>Cathleen Grunert, Katja Ludwig & Kilian Hüfner</i>	
1.1 Studiengänge und Standorte im Überblick	
1.2 Studienfachbezeichnungen	
1.3 Studieninhalte	
1.4 Studiengangsmuster	
1.5 Fazit	
2 Studiengänge und Standorte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.....	51
<i>Melanie Radhoff & Christiane Ruberg</i>	
2.1 Strukturvarianten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	
2.2 Standorte Lehramtsstudiengänge	
2.3 Bedarfsprognosen	
2.4 Ausblick: Kontinuitäten und Diskontinuitäten	
3 Studienabschlüsse, Übergänge und beruflicher Verbleib der Absolventinnen und Absolventen.....	79
<i>Christian Kerst & Andrä Wolter</i>	
3.1 Abschlussprüfungen im Spiegel der amtlichen Statistik	
3.2 Übergänge und Verbleib der Absolventinnen und Absolventen	
3.3 Merkmale der Erwerbstätigkeit in mittelfristiger Perspektive	
3.4 Zusammenfassung der Ergebnisse im Kontext der bisherigen Datenreporte	
4 Personal	115
<i>Marius Gerecht, Heinz-Hermann Krüger, Markus Sauerwein & Johanna Schultheiß</i>	
4.1 Erziehungswissenschaftliches Personal im Innen- und Außenvergleich	
4.2 Personalentwicklung im Fach Erziehungswissenschaft aus der Perspektive von Stellenausschreibungen	
4.3 Geschlechterverhältnisse in den Erziehungswissenschaften	
4.4 Fazit	

5	Forschung und Publikationskulturen.....	147
	<i>Bernhard Schmidt-Hertha & Margaretha Müller</i>	
	5.1 Forschungsförderung und Drittmittel	
	5.2 Publikationskulturen in der Erziehungswissenschaft	
	5.3 Fazit	
6	Habilitationen und Promotionen in der Erziehungswissenschaft.....	171
	<i>Renate Martini</i>	
	6.1 Habilitationen und Promotionen in der Zeitschrift für Pädagogik	
	6.2 Promotionen und Habilitationen im Fächervergleich	
	6.3 Fazit	
7	Der Stellenmarkt von wissenschaftlichem Nachwuchs in Erziehungswissenschaft/Bildungsforschung	187
	<i>Annette Stelter</i>	
	7.1 Methoden	
	7.2 Umfang und Inhalt der Stellenausschreibungen	
	7.3 Weiterqualifikationsmöglichkeiten für wissenschaftlichen Nachwuchs	
	7.4 Zusammenfassung und Fazit der Analyse der Stellenausschreibungen	
	Tabellenanhang.....	197
	Die Autorinnen und Autoren	215

1 Studiengänge und Standorte im Hauptfach

Cathleen Grunert, Katja Ludwig & Kilian Hüfner

Mit dem Datenreport 2020 liegen nun zum sechsten Mal Daten zu Studiengängen und Standorten im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge an den deutschen Hochschulen und Universitäten vor. Die gesamtdeutsche Dokumentation vorhandener Studiengänge sowie die Perspektive auf die Veränderungen der letzten Jahre ermöglicht eine vergleichende Betrachtung unterschiedlicher Studienmodelle und Entwicklungen. Zentrale Fragestellung ist, inwiefern sich die durch den Bologna-Prozess intendierten Forderungen nach Standardisierung und Flexibilisierung von Studiengängen sowie eine verbesserte »Employability«¹ der Absolventinnen und Absolventen zwanzig Jahre nach Beginn der Reform in den Ausbildungsmodellen wiederfinden. Die aktuelle Bestandsaufnahme verweist darauf, dass in den Hauptfachstudiengängen mittlerweile zwar flächendeckend Bachelor- und Masterstudiengänge angeboten werden, dass die einzelnen Hochschulstandorte dies jedoch weiterhin sowohl strukturell als auch inhaltlich sowie bezogen auf den Umfang einzelner Studienelemente auf sehr unterschiedliche Weise tun. Die Längsschnittperspektive zeigt zudem eine große Fluktuation: Studiengänge werden wieder eingestellt, weiterhin neu eingerichtet oder auch entscheidend modifiziert. Der Umstellungsprozess auf die neuen Abschlüsse ist zwar abgeschlossen, aber das Feld ist anscheinend ständig in Bewegung, was sowohl mit Entwicklungen in Wissenschaftsdisziplin und Arbeitsmarkt, aber nicht zuletzt auch mit der Praxis der Reakkreditierung in Verbindung steht.

Der Beitrag nimmt vor diesem Hintergrund zum einen Stand und Veränderungen in der Struktur der Studiengänge etwa hinsichtlich der Studiendauer und der Umfänge in den Blick, und fokussiert zum anderen auf die Profilbildungen der Studienprogramme und die damit verbundenen disziplinären oder teildisziplinären Schwerpunktsetzungen. Und schließlich wird mit Blick auf verschiedene Studieninhalte und deren Stellenwert im Gesamtstudienprogramm die Frage aufgeworfen, inwiefern erziehungswissenschaftliche Studiengänge sich in ihren Ausbildungsinhalten überhaupt auf die Vermittlung allgemein-disziplinären Grundlagenwissens beziehen und wie sie auch über ihre Fachbezeichnungen symbolische Grenzziehungen vornehmen, die auf eine deutliche Ausdifferenzierung des Faches verweisen.

Zur Bearbeitung dieser Fragen werden die erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge auf Bachelor- und Masterebene an allen Universitä-

1 Vgl. zur Problematik der Übersetzung des Begriffs zwischen »Beschäftigungsfähigkeit«, »Berufsrelevanz« oder »Praxisrelevanz« auch Schubarth und Speck 2014.

ten und Pädagogischen Hochschulen hinsichtlich ihrer Studienstruktur, ihrer inhaltlichen Ausgestaltung sowie im Hinblick auf unterschiedliche Muster an Studiengängen vorgestellt und analysiert. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der Frage, inwiefern sich die Studiengangsgestaltung an den Empfehlungen des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft der DGfE (DGfE 2010) orientiert und welche unterschiedlichen Typen von Studiengängen sich daraufhin nachzeichnen lassen und inwiefern sich diese mit Blick auf die letzten Erhebungen (Grunert et al. 2016; Stisser et al. 2012) verändert haben. Der Beitrag schließt mit einem Fazit, in dem abschließend Trends benannt und mögliche Entwicklungen aufgezeigt werden.

1.1 Studiengänge und Standorte im Überblick

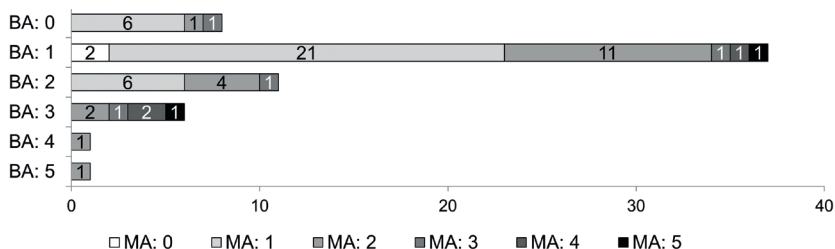
Zum Wintersemester 2018/19 finden sich an insgesamt 64 Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in Deutschland 194 Bachelor- und Masterstudiengänge, die hauptverantwortlich von erziehungswissenschaftlichen Fakultäten bzw. Instituten getragen werden.² Diese hohe Zahl an Studiengängen kommt vor allem durch die Zweiteilung in Bachelor- und Masterstudiengänge und durch das teilweise parallele Angebot an Ein- und Zwei-Fach-Studiengängen zustande.³ Unter den Studiengängen finden sich 86 Bachelor- und 108 Masterstudiengänge. Während die Anzahl der Bachelorstudiengänge im Vergleich zum Wintersemester 2014/15 konstant bleibt, erfährt der Masterbereich einen Aufwuchs um vier Studiengänge und wächst damit weiter an (Grunert et al. 2016: 21).

Mit Blick auf die Standorte zeigt sich, dass aktuell 56 Standorte Bachelor- und 62 Standorte Masterstudiengänge anbieten. An 54 Standorten werden sowohl Bachelor- als auch Masterstudiengänge angeboten und zehn Standorte

- 2 Die nachfolgenden Darstellungen basieren in ihrer Grundstruktur auf Erhebungen im Rahmen des von der DFG geförderten Projekts »Erziehungswissenschaft im Bologna-Prozess« (z.B. Grunert/Ludwig 2016a). Hier wurde u.a. eine Bestandsaufnahme aller in erziehungswissenschaftlicher Verantwortung liegender Hauptfachstudiengänge vorgenommen. Aufgenommen wurden damals Studiengänge, die von erziehungswissenschaftlichen Organisationseinheiten hauptverantwortlich (mit-)getragen wurden und in die zum Wintersemester 2013/14 eine Immatrikulation in das erste Fachsemester möglich war. Als Hauptfach wurde ein Studiengang eingeordnet, wenn es möglich war, die Abschlussarbeit in diesem anzufertigen. Im Falle starker Spezialisierungen wurden alle Studiengänge aufgenommen, die sich an den etablierten Studienrichtungen der Diplomstudiengänge und/oder Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft orientieren (vgl. auch schon Stisser et al. 2012). Dieses Vorgehen wurde für den Datenreport 2016 wiederholt und bestimmt nun auch die hier dargestellte aktuelle Datenbasis von Studiengängen zum Wintersemester 2018/19.
- 3 Zudem bieten manche Standorte Zwei-Fach-Studiengänge in unterschiedlichen Umfängen an, die hier auch entsprechend mehrfach gezählt wurden. An einigen Standorten werden, der Eigendefinition nach, auch Ein-Fach- bzw. Zwei-Fach-Studiengänge angeboten, die jedoch unterschiedliche Strukturvarianten ermöglichen, sodass auch in diesen Fällen die Studiengänge mehrfach gezählt wurden (vgl. Anhang Tabelle A1 und A2).

halten entweder nur Bachelor- oder nur Masterstudiengänge vor (2:8). Im Vergleich zur Situation vor der Studienreform ist es damit nach wie vor an 10 Standorten nicht mehr möglich, eine zumindest in zeitlicher Hinsicht vergleichbare Langzeitausbildung im Feld der Erziehungswissenschaft zu absolvieren. Von den ehemals 66 Standorten (vgl. Grunert 2012; HRK 1998) bieten nur noch 54 einen erziehungswissenschaftlichen Studiengang als Bachelor- und Mastervariante im Hauptfach an. Gleichzeitig werden jedoch von sieben Standorten Bachelor- und/oder Masterstudiengänge im Hauptfach bereitgehalten, die vormals keinen Diplom- oder Magisterhauptfachstudiengang im Studienangebot hatten, sodass der Abbau dadurch auch wieder kompensiert werden konnte.

Abbildung 1.1: Anzahl der Bachelor- und Masterstudiengangskombinationen an den Standorten (n=64; in absoluten Häufigkeiten)



Im Durchschnitt haben die erziehungswissenschaftlichen Studienstandorte drei Studiengänge im Angebot, wobei die standortbezogene Anzahl von einem bis acht Studiengängen reicht (vgl. Abbildung 1.1). Am häufigsten finden sich weiterhin Standorte, die einen Bachelor- mit einem Masterstudiengang verbinden (n=21, 33 %), gefolgt von der Kombination eines Bachelorstudiengangs mit zwei Masterangeboten (n=11, 17 %). Sechs Standorte (9 %) bieten zwei Bachelor- und einen Masterstudiengang an. Während mit drei Bachelor- und fünf Masterstudiengängen die PH Ludwigsburg die meisten Ein-Fach-Studiengänge vorhält, gefolgt von der PH Weingarten mit sieben Ein-Fach-Studiengängen, ist bei einer Reihe der Standorte die hohe Anzahl an Studiengängen vor dem Hintergrund von Ein- und Zwei-Fach-Varianten im Bachelorbereich einzuordnen.

1.1.1 Struktur der Studiengänge

Dabei hat sich im Vergleich zur letzten Erhebung (Grunert et al. 2016: 22) auf der Masterebene das Modell der Ein-Fach-Studiengänge noch deutlicher durchgesetzt (102:6), während sich im Bachelorbereich weiterhin nahezu ähnlich häu-

fig Ein-Fach- und Zwei-Fach-Studiengänge (45:41) finden. An Standorten mit Bachelor- und Masterangeboten gibt es am häufigsten die Kombination von mindestens einem Ein-Fach-Bachelor- und einem Ein-Fach-Masterstudiengang ($n=33$). Diese Variante ist mehrheitlich an ehemaligen Diplomstandorten ($n=21$) zu finden. Ebenfalls häufig ist die Kombination mindestens eines Zwei-Fach-Bachelors mit einem Ein-Fach-Master ($n=20$). Demgegenüber ist es eher unüblich, ausschließlich Zwei-Fach-Varianten im Bachelor- und Masterbereich anzubieten, sodass sich dieses Modell auch nur an einem Standort findet. Bei Standorten, die nur Bachelor- oder Masterstudiengänge anbieten ($n=10$), dominiert das Ein-Fach-Modell. Jedoch bieten zwei Standorte ihren Bachelorstudiengang ausschließlich in der Zwei-Fach-Variante an.

Die Gesamtumfänge der erhobenen Studiengänge liegen unverändert im Bachelorbereich zwischen 70 und 210 sowie im Masterbereich zwischen 69 und 120 Leistungspunkten.⁴ Vor allem auf der Bachelorebene, auf der Ein-Fach- und Zwei-Fach-Studiengänge fast paritätisch verteilt sind, lassen sich entsprechend große Differenzen in den Umfängen ausmachen, sodass insgesamt 14 verschiedene Werte dokumentiert werden können, die sich bei 90 (ca. 14 %) und 120 (ca. 10 %) ansatzweise und bei 180 (ca. 57 %) Leistungspunkten deutlich konzentrieren. Im Bereich der Ein-Fach-Struktur finden sich erneut zwei Studiengänge, die vom sechssemestrigen 180 LP-Modell abweichen, indem sie längere Praktikumszeiten in ihre Programme integrieren und diese als siebensemestrige Bachelorstudiengänge mit 210 LP auslegen.

Im Master, der auch vorwiegend als Ein-Fach-Studiengang angeboten wird, dienen die 120 Leistungspunkte hingegen als übergreifende Richtgröße und werden nur von etwa 10 % der Studiengänge unterboten, wobei sich hier weiterhin vier Studiengänge finden, die als Ein-Fach-Studiengänge mit 90 LP (3 Semester) ausgelegt sind und entsprechend ein Bachelorstudium mit 210 LP (7 Semester) voraussetzen.

1.1.2 Veränderungen im Vergleich zum Wintersemester 2014/15

Schaut man sich die Veränderungen im Vergleich zu den letzten Erhebungen an, dann ist, wenn auch etwas moderater, weiterhin Bewegung in der erziehungswissenschaftlichen Studiengangslandschaft. Waren es zwischen dem Wintersemester 2011/12 (Stisser et al. 2012) und 2014/15 (Grunert et al. 2016) noch 15 Masterstudiengänge und 4 Bachelorstudiengänge, die neu eingeführt wurden, so sind es zwischen dem Wintersemester 2014/15 und 2018/19 acht

4 Im Fall von Zwei-Fach-Studiengängen, bei denen die Abschlussarbeit optional in einem der beiden Fächer angefertigt werden kann ($n_{BA}=15$; $n_{MA}=4$), wurden die Umfänge für die Abschlussarbeit in den Gesamtumfang eingerechnet, und auch verpflichtende Praktika, die außerhalb der jeweiligen Fächer in einem Optionalbereich aufgehoben sind, wurden in diesen einbezogen ($n_{BA}=10$).

Masterstudiengänge, die neu auf das Tableau kommen.⁵ Auf der Ebene der Bachelorstudiengänge scheint sich damit das Gefüge der Studiengänge eher zu konsolidieren. Auf der Masterebene wurden überwiegend bereits bestehende Masterangebote an den jeweiligen Standorten durch zusätzliche Studiengänge ergänzt. Nur an einem Standort wurde erstmals überhaupt ein Masterstudien-gang eingeführt.

Somit blicken wir zwar äußerlich auf eine Konsolidierung der Studien-gangsangebote insgesamt, jedoch lassen sich im Vergleich zur letzten Erhebung weiterhin deutliche Bewegungen innerhalb der Studiengänge, also bezogen auf ihre inhaltliche und strukturelle Ausrichtung, feststellen. Nur bei 47 % der Stu-diengänge wurden keine oder nur sehr leichte Veränderungen vorgenommen (n=85), während 7 Studiengänge ihre Fachbezeichnung geändert haben und immerhin an 53 % der Studiengänge (n=96) relevante Änderungen an den Studienstrukturen und/oder Inhalten ausgemacht werden konnten. Zudem wurden zwei BA-Studiengänge und vier MA-Studiengänge im erwähnten Zeit-raum wieder abgeschafft.⁶

1.2 Studienfachbezeichnungen

Auf der Ebene der Konzeption als Ein-Fach- oder Zwei-Fach-Varianten und auch hinsichtlich ihrer Umfänge sind die Bachelorstudiengänge weiterhin deutlich heterogener als die Masterstudiengänge. Allerdings sind anhand der Strukturmerkmale noch keine Aussagen über inhaltliche Aspekte der erzie-hungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge möglich. Um sich diesen an-zunähern, wird im Folgenden zunächst ein Blick auf die Studienfachbezeich-nungen geworfen, die einen ersten Hinweis auf mögliche Profilbildungen in den einzelnen Studienprogrammen geben können. Dabei bleibt – trotz einiger Änderungen – die bereits in den letzten Erhebungen festgestellte Heterogenität der Studienfachbezeichnungen erhalten, die über die strukturelle auch auf eine inhaltliche Pluralität der Studiengangslandschaft im Feld der erziehungswis-

- 5 Zwei Studiengänge wurden in der aktuellen Erhebung mit aufgenommen, die es anscheinend zum letzten Erhebungszeitpunkt auch bereits gegeben hat, die jedoch über unser Suchraster nicht in den Blick geraten sind. Diese sind der Bachelorstudiengang »Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung« an der PH Weingarten sowie der Zwei-Fach-Bachelor »Erziehungswissenschaft« als Teil des Studiengangs »Kultur und Gesellschaft« der Universität Bayreuth.
- 6 Dies sind der Masterstudiengang »Bildungs- und Wissensmanagement« der TH Aachen, der MA-Studiengang »Theaterpädagogik« der Universität Erlangen-Nürnberg, der Zwei-Fach-Masterstudiengang »Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Forschung und Entwick-lung im Bildungswesen« der Universität Göttingen, der durch einen Ein-Fach-Master ersetzt wurde, der Zwei-Fach-BA »Erziehungswissenschaft« der Uni Münster, wo es BA und MA jetzt nur noch in der Ein-Fach-Variante gibt, sowie der BA-Studiengang »Pädagogik« der KU Eichstätt-Ingolstadt, der aber ab Wintersemester 2019/20 durch den Studiengang »Bildungs- und Erziehungswissenschaft« ersetzt wird.

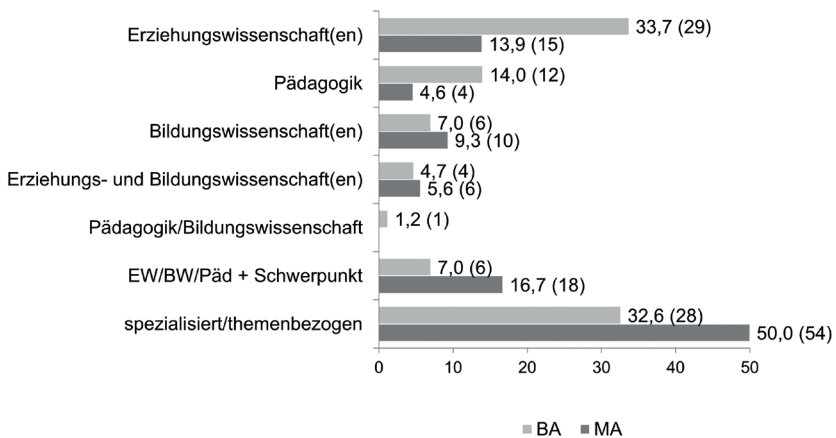
senschaftlichen Hauptfachstudiengänge verweist. Wie in der letzten Erhebung (Grunert et al. 2016: 23) finden sich bei nun 194 Studiengängen ganze 90 unterschiedliche Studienfachbezeichnungen. Dabei sind es erneut die Zwei-Fach-Studiengänge, die mehrheitlich generalisierte Fachbezeichnungen tragen.

1.2.1 Generalisierte Studienfachbezeichnungen

Etwas weniger als die Hälfte (45 %) bzw. 88 der Studiengänge ($n_{BA}=52$; $n_{MA}=36$) tragen die Bezeichnung »Erziehungswissenschaft(en)«, »Bildungswissenschaft(en)«, teilweise in Ergänzung von »Educational Science(s)« oder »Pädagogik« bzw. Kombinationen aus diesen Begriffen und werden im Folgenden als generalisierte Studiengänge bezeichnet, wohlwissend, dass eine solche Zuordnung zunächst nur auf dem Labeling und nicht auf den tatsächlich integrierten Studieninhalten beruht (vgl. Abbildung 1.2).

Zwar findet sich in dieser Gruppe der Disziplinbegriff »Erziehungswissenschaft« als alleiniger und im Singular, wie ihn auch die Fachgesellschaft DGfE verwendet, am häufigsten ($n_{BA}=26$; $n_{MA}=14$), jedoch wird dieser zum einen an manchen Standorten auch im Plural ($n_{BA}=3$; $n_{MA}=1$) verwendet. Zum anderen werden als generalisierte Studienfachbezeichnungen über alle generalisierten Kategorien hinweg auch die Begriffe »Pädagogik« ($n_{BA}=13$; $n_{MA}=5$) oder »Bildungswissenschaft(en)« ($n_{BA}=11$; $n_{MA}=16$) gebraucht.

Abbildung 1.2: Studienfachbezeichnungen ($n_{BA}=86$; $n_{MA}=108$; in % und (n))



Veränderungen im Vergleich zur letzten Erhebung sind hier eher marginal, wenngleich generalisierte Fachbezeichnungen im Master etwas zugenommen

haben (vgl. Grunert et al. 2016: 24). Während »Pädagogik« als Studienfachbezeichnung im Masterbereich weiterhin deutlich seltener vorkommt, ist hier dennoch ein Studiengang mit dieser Bezeichnung hinzugekommen, allerdings nur aufgrund der Streichung des Schwerpunktzusatzes, gleichzeitig ist im Bachelorbereich einer entfallen.⁷ Der Begriff »Bildungswissenschaft(en)« hat aktuell zwar jeweils einen Zuwachs von einem Studiengang, jedoch kommt dies im BA nur durch den Wegfall eines Schwerpunktzusatzes zustande, im MA geht dies auf die Neueinführung an der PH Heidelberg zurück. Die Begriffsverwendung »Bildungswissenschaft« für die Bezeichnung von Hauptfachstudiengängen ist ohnehin sehr häufig an pädagogischen Hochschulen zu finden ($n_{BA}=5$), wenngleich der Begriff ebenso zur Kennzeichnung der nicht-fachbezogenen Studienanteile in der Lehrerbildung verwendet wird.

Insgesamt 12 % bzw. 24 weitere Studiengänge ergänzen zudem diese generalisierten Bezeichnungen durch spezifische Schwerpunkte, wobei sich diese Art des Labelings deutlich häufiger im Master- als im Bachelorbereich findet ($n_{BA}=6$; $n_{MA}=18$). Auch hier wird am häufigsten »Erziehungswissenschaft« ($n_{BA}=3$; $n_{MA}=12$), gefolgt von »Bildungswissenschaft(en)« ($n_{BA}=2$; $n_{MA}=5$) und »Pädagogik« ($n_{BA}=1$; $n_{MA}=1$) als übergreifende Bezeichnung verwendet und durch Schwerpunktthemen ergänzt. Fünf der Schwerpunkte verweisen dabei eher auf allgemeine, querliegende Themen (z.B. »Erziehung und Bildung in gesellschaftlicher Heterogenität« oder »Bildungstheorie und Gesellschaftsanalyse«) und können damit in die Gruppe der generalisierten Studienfachbezeichnungen eingeordnet werden ($n_{BA}=1$; $n_{MA}=4$). Die überwiegende Mehrheit der Studiengänge ($n_{BA}=5$; $n_{MA}=14$) verweist hier jedoch entweder auf spezifische Themenbereiche (z.B. »Organisationsentwicklung«, »Forschung und Entwicklung in Organisationen«) oder teildisziplinäre Schwerpunktsetzungen (z.B. »Sozialpädagogik«, »Pädagogik der Kindheit«).⁸ Im Vergleich zur letzten Erhebung (vgl. Grunert et al. 2016: 253ff.) ist in der Gruppe der Studiengänge, die einen generalisierten Begriff mit einem Schwerpunktzusatz verbinden im BA-Bereich sowie im MA-Bereich jeweils einer dazugekommen, der seiner ehemals spezialisierten Bezeichnung nun den Begriff Erziehungswissenschaft vorangestellt hat (Gießen, Flensburg), bei zwei Studiengängen wurde der Begriff Erziehungswissenschaft nun durch einen Schwerpunkt ergänzt (Tübingen, Freiburg).

Von den acht im Vergleich zum letzten Datenreport 2016 neu eingeführten Studiengängen kann nur einer der Gruppe der generalisierten Studienfachbezeichnungen zugeordnet werden, alle anderen fallen unter die Kategorie *spezialisiert*, die im Folgenden näher beleuchtet werden sollen.

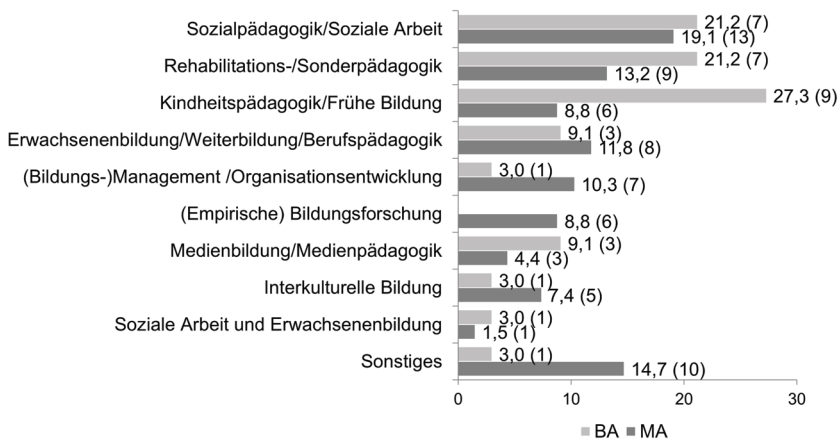
7 Dieser wird jedoch, wie erwähnt, zum Wintersemester an der KU Eichstätt-Ingolstadt durch den Studiengang »Bildungs- und Erziehungswissenschaft« ersetzt.

8 Diese Studiengänge haben wir auch für die weiteren Betrachtungen der Gruppe der spezialisierten Studiengänge zugeordnet.

1.2.2 Spezialisierte Studienfachbezeichnungen

Sowohl im Bachelor- (42 %) als auch im Masterbereich (82 %) finden sich auch solche Studiengänge, die in ihrem Labeling keinen Bezug auf einen der drei generalisierten Begriffe nehmen, sondern sowohl auf teildisziplinäre als auch auf eher themenbezogene Studiengänge verweisen. Zwei Studiengänge aus dieser Gruppe wurden im Vergleich zum Wintersemester 2014/15 eingestellt, jedoch sind sieben, ausschließlich Masterstudiengänge, neu hinzugekommen, die sich in unterschiedlichen Themen- und pädagogischen Handlungsfeldern bewegen. Rechnet man zu dieser Gruppe diejenigen Studiengänge hinzu, die einen generalisierten Begriff mit einer spezifischen Schwerpunktsetzung verbinden, dann ergeben sich 101 Studiengänge mit spezialisierten Studienfachbezeichnungen. Dieses Feld ist im Hinblick auf die verwendeten Fachbezeichnungen zugleich so heterogen, dass sich immerhin 73 der insgesamt 90 unterschiedlichen Studienfachbezeichnungen in dieser Gruppe finden, wobei gleiche Fachbezeichnungen oft nur aufgrund der Bachelor- und Mastervariante des jeweiligen Studiengangs am selben Standort zustandekommen. Dies ist elfmal der Fall, sodass fast jeder Standort seine spezialisierten Studiengänge mit einem unikaten Label versieht (!) – womit hier auch eher die Frage nach Alleinstellungsmerkmalen und Profilbildungen im Vordergrund zu stehen scheint, als die Frage nach teildisziplinärer Verselbstständigung.

Abbildung 1.3: spezialisierte Studienfachbezeichnungen ($n_{BA}=33$; $n_{MA}=68$; in % und (n))



Etwa die Hälfte der Studiengänge lassen sich dabei der Sozialpädagogik, Rehabilitationspädagogik und Erwachsenenbildung zuordnen (vgl. Abbildung 1.3), die auch schon vor der Bologna-Reform die zentralen Studienrichtungen waren und sich in eigenen Studiengängen institutionalisiert haben.

Gleichzeitig findet sich – wie bereits erwähnt – auch weiterhin innerhalb dieser etablierten Teildisziplinen eine ausgeprägte Pluralität im Studienfach-Labeling, die durch die vorgenommene Gruppierung verdeckt wird. So finden sich bei 20 Studiengängen im Bereich Sozialpädagogik/Soziale Arbeit allein 13, bei den 11 Studiengängen im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung 7 und bei den 16 Studiengängen im Bereich der Rehabilitations-/Sonderpädagogik 5 unterschiedliche Fachbezeichnungen. Damit ist der Bereich der Rehabilitations-/Sonderpädagogik die am konstantesten bezeichnete Gruppe dieses Feldes.

Insbesondere das Feld der Kindheitspädagogik bzw. frühen Bildung hat sich mit 9 Bachelor- und 6 Masterstudiengängen weiter konsolidiert und macht mehr als ein Viertel der spezialisierten Bachelorstudiengänge aus. Im Masterbereich konnte dieser Schwerpunkt weitere zwei Studiengänge hinzugewinnen, sodass es nun auch für die zweite Studienphase ein breiteres Angebot an Studiengängen gibt. Weiterhin werden diese Studiengänge vorrangig von den Pädagogischen Hochschulen angeboten (n=9). Obwohl zwei Studiengänge von »Frühe Bildung« bzw. »Bildung und Förderung in der Kindheit« in »Kindheitspädagogik« umbenannt wurden, sind auch in diesem Bereich die Fachbezeichnungen deutlich different. Das Feld der Medienpädagogik oder Medienbildung konnte trotz der weitreichenden und sich verstärkenden Debatte um die Digitalisierung des gesellschaftlichen Lebens in den letzten Jahren keine – nach außen hin sichtbaren – Zuwächse im Bachelorbereich und nur einen weiteren Studiengang im Master für sich verbuchen.

Unverändert bleibt der Befund, dass die spezialisierten Fachbezeichnungen im Masterbereich gegenüber den Bachelorstudiengängen ein größeres Themenspektrum aufweisen (vgl. Grunert et al. 2016: 26). Hier führen zwar ebenso die klassischen Teildisziplinen die Rangliste an, werden aber gefolgt von dem Bereich (Bildungs-)Management und Organisationsentwicklung, dem der Kindheitspädagogik und der (empirischen) Bildungsforschung, die im Bachelorbereich weiterhin keine Rolle spielt, allerdings auch auf Masterebene zwei Studiengänge weniger als zur letzten Erhebung für sich verbuchen kann (ebd.). Spezialisierungen im Master sind damit nicht nur an etablierte Teildisziplinen gebunden, sondern fokussieren teilweise auf spezifische Handlungsformen (z.B. Organisation, Beratung, Forschung). Und auch Studienfachbezeichnungen, die sich keiner Studienrichtung zuordnen lassen und eher auf bestimmte Themen setzen (z.B. »Bildung in Europa«) oder auf sehr spezielle Handlungsfelder abzielen (z.B. »Abenteuer- und Erlebnispädagogik«), sind deutlich häufiger bei den Masterstudiengängen zu beobachten.

1.2.3 Standorte und Studienfachbezeichnungen

Schaut man schließlich nochmals auf die Standortebebene und die dort vorhandenen Kombinationen generalisierter und spezialisierter Studiengänge, zeigt sich, dass an nur knapp der Hälfte der Standorte mindestens ein generalisierter Bachelor- und ein generalisierter Masterstudiengang angeboten wird ($n=29$), wovon 16 Standorte ausschließlich diese Kombination anbieten, während die anderen 13 zusätzlich noch spezialisierte Bachelor- oder Masterstudiengänge vorhalten. An sieben weiteren Standorten wird ein generalisierter Bachelor mit einem spezialisierten Master verbunden. Dass nur der Masterstudiengang generalisiert ist und die Bachelorstudiengänge spezialisiert, kommt an fünf Standorten vor. An sechs Standorten wird ein generalisierter Bachelor- durch spezialisierte Bachelor- und Masterstudiengänge ergänzt. Immerhin sieben Standorte verzichten mittlerweile gänzlich auf einen Studiengang mit generalisiertem Labeling und bieten damit ausschließlich spezialisierte Bachelor- und Masterstudiengänge an, während fünf Standorte nur einen spezialisierten Bachelor- oder Masterstudiengang vorhalten.

Im Vergleich zum Wintersemester 2014/15 lässt sich festhalten, dass das hohe Maß der Ausdifferenzierung auf der Labelebene konstant erhalten bleibt und zumindest keine neuen thematischen Bezüge auf der Ebene der Fachbezeichnungen ihren Ausdruck finden. Marginal haben generalisierte Fachbezeichnungen bzw. Verweise auf die Bezugsdisziplin an Bedeutung gewonnen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass aktuell insgesamt 45 % der angebotenen Studiengänge ausschließlich generalisierte und 43 % ausschließlich spezialisierte Fachbezeichnungen tragen. 12 % ergänzen generalisierte Begriffe mit spezifischen Schwerpunkten. Dabei finden sich spezialisierte Studiengänge deutlich häufiger auf der Masterebene (30 zu 70 %), während sich das Verhältnis bei den Bachelorstudiengängen mit 65 zu 35 % annähernd umgekehrt darstellt. In struktureller Hinsicht (vgl. Kapitel 1.1) sind es hingegen eher die Bachelor- als die Masterstudiengänge, die sich deutlich heterogener darstellen. Zumindest dem Verhältnis von generalisierten bzw. spezialisierten Bachelor- und Masterstudiengängen nach könnte auch vermutet werden, dass im Bachelorbereich tendenziell breiter in die Disziplin eingeführt wird und darauf aufbauend eine stärkere Schwerpunktsetzung im Master erfolgt. Inwieweit sich dies jedoch auch an inhaltlichen Kriterien widerspiegelt, wird nachfolgend im Zentrum der Betrachtung stehen.

1.3 Studieninhalte

Für die nachfolgenden Darstellungen wurde in Anlehnung an das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (KCE)⁹ (vgl. DGfE 2010) und auf der Basis

9 Wenngleich die Vorschläge des Kerncurriculums (KCE) nicht als verbindliche Bezugsgröße für die Einrichtung von Studienprogrammen verstanden werden können, stehen sie als

einer quantitativen Inhaltsanalyse eine Erhebung der fachbezogenen und berufspraktischen Anteile (Praktika) der Studienprogramme vorgenommen.¹⁰ Zur Erhebung der fachbezogenen Studieninhalte haben wir uns auf die Anteile an *Grundlagen* (bezogen auf die Studieneinheit 1 im KCE für BA-Studiengänge: Grundbegriffe, Theorien, Geschichte und wissenschaftstheoretische Ansätze) sowie die Anteile an *Forschungsmethoden* und Lehrforschungsprojekte (für den Master empfohlen) konzentriert. Mit Blick auf strukturelle Empfehlungen für einen möglichen Umfang der Anteile bleibt das KCE jedoch sehr vage, da diese nur integriert neben anderen Studieneinheiten¹¹ aus einem Pflicht- und einem Wahlbereich mit jeweils 26 Leistungspunkten (LP) ausgewiesen werden. Geht man jedoch hypothetisch von einer symmetrischen Verteilung der LP im Pflichtbereich aus, dann sollten für den Bereich der Grundlagen wenigstens 9 LP und für den Bereich der Forschungsmethoden mindestens 3 LP im BA und im MA zusätzlich 1 bis 2 LP für Lehrforschungsprojekte vorgesehen werden.

Darüber hinaus haben wir die (wahl-)verpflichtenden *studienrichtungsbezogenen Bestandteile* erhoben. Vor dem Hintergrund der Vielfalt klassischer und zum Teil auch neuer Studienrichtungen verstehen wir diese als Bestandteile der Studienprogramme, die entweder handlungsfeldbezogen sind (z.B. Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, Rehabilitationspädagogik) oder sich auf Handlungsformen beziehen (z.B. Didaktik, Organisation, Beratung).

Ein vierter Bereich von Studieninhalten sind die *Praktika*, die im Zuge der Bologna-Reform zur Sicherung der »Employability« von Studierenden auch in nicht zwangsläufig auf unmittelbare Verwertbarkeit ausgelegten universitären Studiengängen beitragen sollen (vgl. Schubarth/Speck et al. 2012; Schubarth/Speck 2014). Dieser Aspekt wurde in Anbetracht der steigenden Studierendenzahlen auch vor der Bologna-Reform immer wieder diskutiert und schlug sich schon in der Rahmenordnung für die Diplomstudiengänge in Form einer Forderung nach breiteren Berufspraktika nieder (vgl. Rauschenbach 1994). Im Kerncurriculum werden für Bachelorstudiengänge Praktika im Umfang von 30 LP und auf der Masterebene im Umfang von 14 LP empfohlen. In diese Umfänge werden neben den reinen Praktika auch vor- und nachbereitende bzw. begleitende Lehrveranstaltungen sowie Praktikumsberichte als »integrale Bestandteile des Praktikums« (DGfE 2010: 39) einbezogen.

Von allen Studiengängen wurden die Anteile dieser vier inhaltlichen Studienbereiche in LP erhoben. Die uni- und bivariaten Auswertungen dieser Daten

Substrate disziplinärer Kommunikation über die Gestaltung von Studiengängen und als vom Fachverband autorisierte Orientierungsinstrumente zur Verfügung.

- 10 Als Basis dienen die Modulhandbücher und ggf. die Prüfungs- und Studienordnungen sowie Studienverlaufspläne. Um die Reliabilität der erhobenen Daten sicherzustellen, wurde die Durchsicht der Dokumente parallel von zwei Personen durchgeführt und die jeweiligen Zuordnungen miteinander verglichen.
- 11 Studieneinheit 2 = »Gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen von Bildung, Ausbildung und Erziehung in schulischen und nicht-schulischen Einrichtungen unter Einschluss internationaler Aspekte« und Studieneinheit 3 = »Einführung in erziehungswissenschaftliche Studienrichtungen« (vgl. DGfE 2010: 11).

wurden durch eine hierarchische Clusteranalyse mittels Ward-Methode ergänzt, um die Studiengänge bezogen auf die Frage, wie sie die verpflichtenden Anteile in Grundlagen, Forschungsmethoden, Studienrichtungen und Praktika miteinander kombinieren, in möglichst homogene Gruppen aufzuteilen, die sich weitestgehend voneinander unterscheiden. Möglich ist es damit, unterschiedliche Muster der inhaltlichen Ausgestaltung von Studiengängen herauszuarbeiten (vgl. Kapitel 1.4).

1.3.1 Grundlagenbezogene Studieninhalte

Für die *grundlagenbezogenen Anteile* gilt zunächst, dass insgesamt gut ein Viertel (26 %) der Studiengänge den Empfehlungen des Kerncurriculums nicht folgt und keine dieser grundlagenbezogenen Inhalte vorsieht. Erwartbar häufiger ist dies in Master- als in Bachelorstudiengängen (40 zu 9 %) zu beobachten, womit die Masterstudiengänge noch deutlicher als in der letzten Erhebung von diesen Inhalten absehen (Grunert et al. 2016: 29). Generalisierte Studiengänge bieten im BA alle und im MA zu 83 % Grundlagenanteile an, während spezialisierte Studiengänge im BA zu 24 % und im MA zu 53 % keine verpflichtenden Grundlagenanteile enthalten. (vgl. Tabelle 1.1). Damit stellt ein Teil der spezialisierten Studiengänge weder einen namentlichen Bezug zur Erziehungswissenschaft noch in inhaltlicher Hinsicht zu disziplinären Grundlagen her. Im Spiegel dieser Fälle, insbesondere im Bachelorbereich, drängt sich erneut die Frage auf, inwieweit die Erziehungswissenschaft als Disziplin überhaupt noch als Referenzpunkt zur Ausgestaltung dieser Studienprogramme dient und inwiefern sie sich als erziehungswissenschaftliche Studiengänge verstehen.

Bei den Studiengängen, die Grundlagen im Studienprogramm vorsehen, schwanken die Umfänge beträchtlich. Größere Umfänge finden sich erwartbar vor allem in generalisierten BA-Studiengängen, von denen 43 % 19 LP und mehr verpflichtend vorsehen, obwohl dies immerhin 10 % weniger sind als zum Wintersemester 2014/15. Allerdings finden sich in diesem zeitlichen Vergleich nun auch mehr Studiengänge, die Grundlagen im Umfang von 13 bis 18 LP integrieren (vgl. Tabelle 1.1; Grunert et al. 2016: 31). Die spezialisierten BA-Studiengänge unterschreiten, wenn sie überhaupt Grundlagen vorsehen, die empfohlenen Umfänge des KCE zu 36 %, während dies nur für 11 % der generalisiert gelabelten BA-Studiengänge zutrifft.

Im Gegensatz zum BA liegen die Leistungspunkte im MA häufiger im unteren Bereich von 1 bis 6 LP (generalisierte: 23 %; spezialisierte: 25 %) bzw. 7 bis 12 LP (generalisierte: 38 %; spezialisierte: 12 %), während Umfänge von 19 LP und mehr sich mit einer Ausnahme nur bei generalisierten Masterstudiengängen finden (10 %).

Bei der Betrachtung der Leistungspunktedifferenzen müssen natürlich auch die unterschiedlichen Gesamtumfänge der Studiengänge berücksichtigt

werden (vgl. Kapitel 1.1). Aber auch dann, wenn man sich die prozentualen Anteile am Gesamtumfang der Studiengänge anschaut, bleiben die beschriebenen Tendenzen bestehen. Interessant erscheint dabei, dass insbesondere in generalisiert gelabelten Zwei-Fach-Studiengängen Grundlagen anteilig einen hohen Stellwert einnehmen, da hier ähnlich hohe Leistungspunkte vorgesehen sind wie in generalisierten Ein-Fach-Studiengängen.

Insgesamt haben sich damit im Vergleich zur letzten Erhebung im BA die Anteile an Grundlagen zwar nur leicht, aber zugunsten etwas höherer Anteile in den generalisierten BA-Studiengängen verschoben, während im Master die generalisierten Studiengänge nun in geringerem Maße Grundlagenanteile integrieren.

1.3.2 Forschungsmethodenbezogene Studieninhalte

Für die Ausbildungsanteile in qualitativen und quantitativen *Forschungsmethoden* zeigt sich, dass diese weiterhin in nahezu allen BA-Studiengängen (94 %) und im MA-Bereich zu 76 % verpflichtend vorgesehen sind. Auch hier schwanken die Umfänge deutlich, wenngleich sie sich wie in der letzten Erhebung im BA bei 7 bis 12 LP konzentrieren und damit deutlich über den Empfehlungen des Kerncurriculums liegen (vgl. Tabelle 1.1). Im Master sind erneut vor allem in den generalisierten Studiengängen höhere Umfänge zu verzeichnen, was auf eine stärkere Forschungsorientierung in diesen Studiengängen verweist. Spezialisierte Studiengänge enthalten erwartbar vor allem dann einen hohen Anteil an Forschungsmethoden, wenn auch ihre Studienfachbezeichnung einen Forschungsbezug beinhaltet (z.B. »empirische Bildungsforschung«).

Etwa die Hälfte der Studiengänge, die Forschungsmethoden integrieren, sehen eine gleichwertige Ausbildung sowohl in quantitativen als auch qualitativen Methoden vor. Eine ausschließlich qualitative Ausrichtung findet sich lediglich in drei Masterstudiengängen, eine ausschließlich quantitative Ausrichtung in zwei BA- und fünf MA-Studiengängen. Studiengänge, die die quantitativen Methoden stärker gewichten als die qualitativen, finden sich zu 32 % im BA- und zu 12,5 % im MA-Bereich, während nur drei Masterstudiengänge die qualitativen Methoden zu höheren Anteilen integrieren. 12 % der Bachelor- und 21 % der Masterstudiengänge überlassen schließlich den Studierenden die Schwerpunktsetzung innerhalb der forschungsmethodischen Ausrichtung. *Lehrforschungsprojekte*, verstanden als weitestgehend eigenständige Forschungsprojekte, die von Lehrenden begleitet und unterstützt werden, finden sich erwartungsgemäß eher in Masterstudiengängen und dabei zu höheren Anteilen vor allem in den spezialisierten (vgl. Tabelle 1.1). Im Vergleich zum Wintersemester 2014/15 zeigt sich jedoch auch, dass generalisierte Studiengänge sowohl im Bachelor- als auch im Masterbereich zunehmend Lehrforschungsprojekte verpflichtend im Studienprogramm verankern.

Tabelle 1.1: Verpflichtende Studienanteile nach Inhaltsbereichen und Leistungspunkten (n=194; in %, in Klammern: Wintersemester 2014/15)

	BA generalisiert (n=53)		BA spezialisiert (n=33)		MA generalisiert (n=40)		MA spezialisiert (n=68)	
Grundlagen								
0 LP	–	(–)	24,2	(25,0)	17,5	(8,1)	52,9	(51,5)
1–6 LP	11,3	(7,5)	36,4	(40,6)	22,5	(21,6)	25,0	(24,2)
7–12 LP	15,1	(24,5)	21,2	(18,8)	37,5	(40,5)	11,8	(10,6)
13–18 LP	30,2	(15,1)	3,0	(6,3)	12,5	(13,5)	8,8	(12,1)
≥ 19 LP	43,4	(52,8)	15,2	(9,4)	10,0	(16,2)	1,5	(1,5)
Forschungsmethoden								
0 LP	–	(–)	15,2	(15,6)	12,8	(13,9)	29,4	(31,8)
1–6 LP	7,5	(7,5)	21,2	(21,9)	10,3	(5,6)	17,6	(13,6)
7–12 LP	50,9	(47,2)	42,4	(46,9)	30,8	(30,6)	29,4	(31,8)
13–18 LP	22,6	(20,8)	18,2	(12,5)	25,6	(22,2)	8,8	(10,6)
≥ 19 LP	18,9	(24,5)	3,0	(3,1)	20,5	(27,8)	14,7	(12,1)
Lehrforschung								
0 LP	69,8	(78,8)	78,8	(78,1)	40,0	(62,2)	41,2	(43,9)
1–6 LP	13,2	(13,5)	9,1	(6,3)	15,0	(5,4)	4,4	(6,1)
7–12 LP	11,3	(3,8)	3,0	(9,4)	22,5	(24,3)	20,6	(25,8)
13–18 LP	1,9	(1,9)	3,0	(3,1)	5,0	(2,7)	25,0	(16,7)
≥ 19 LP	3,8	(1,9)	6,1	(3,1)	17,5	(5,4)	8,8	(7,6)
Studienrichtungen: Pflicht & Wahlpflicht								
≤ 15 LP	13,1	(13,2)	–	(–)	20,0	(16,2)	5,9	(4,6)
16–30 LP	37,7	(37,7)	–	(–)	35,0	(32,4)	8,8	(13,6)
31–45 LP	22,6	(24,5)	9,1	(6,3)	32,5	(37,8)	30,9	(27,3)
46–60 LP	20,8	(18,9)	18,2	(18,8)	7,5	(8,1)	32,4	(31,8)
≥ 61 LP	5,7	(5,7)	72,8	(75,0)	5,0	(5,4)	22,1	(22,7)
Praktika								
0 LP	5,7	(5,7)	6,1	(3,1)	50,0	(45,9)	47,1	(50,0)
1–6 LP	9,4	(11,3)	6,1	(3,1)	–	(–)	1,5	(–)
7–12 LP	30,2	(28,3)	12,1	(18,8)	22,5	(27,0)	27,9	(22,7)
13–18 LP	32,1	(32,1)	27,3 (25,0)	22,5	(21,6)	16,2	(18,2)
19–29 LP	18,9	(17,0)	30,3	(28,1)	5,0	(5,4)	5,9	(4,5)
≥ 30 LP	3,8	(5,7)	18,2	(21,9)	–	(–)	2,9	(3,0)

Betrachtet man auch hier noch einmal die *prozentualen Anteile am Gesamtumfang* der Studiengänge und addiert dafür die Anteile für Lehrforschungsprojekte und Forschungsmethoden, dann enthalten die Studiengänge verpflichtend durchschnittlich etwa 15 % forschungsbezogene Anteile. In dieser Gesamtchau finden sich dann immerhin 13 Studiengänge ($n_{BA}=5$; $n_{MA}=8$), die keinerlei verpflichtende forschungsbezogene Anteile beinhalten und es sind nach wie vor die Masterstudiengänge, die hier höhere Anteile als Bachelorstudiengänge aufweisen.

1.3.3 Studienrichtungsbezogene Studieninhalte

Nimmt man grundlagen- und forschungsbezogene Anteile zusammen, dann zeigt sich auch in der aktuellen Erhebung, dass vorwiegend spezialisierte Studiengänge gänzlich auf solche Studienbestandteile verzichten oder diese gegenüber generalisierten Studiengängen in deutlich geringerem Umfang integrieren und sich stärker auf die *studienrichtungsbezogenen Studieninhalte* konzentrieren. Insgesamt enthalten aber alle aktuellen Studiengänge solche studienrichtungsbezogenen Anteile. Knapp die Hälfte der Studiengänge (48,5 %) sieht diese sowohl verpflichtend als auch wahlverpflichtend vor (d.h. mit der Möglichkeit einer individuellen inhaltlichen Schwerpunktsetzung), knapp 40 % ausschließlich verpflichtend und schließlich 12 % (vorwiegend im MA) nur wahlverpflichtend. Damit haben sich im Vergleich zum Wintersemester 2014/15 die Pflichtanteile in den Studiengängen deutlich erhöht und sind Wahlmöglichkeiten reduziert worden. Spezialisierte Studiengänge sowohl auf der Bachelor- als auch der Masterebene enthalten erwartbar mehr Leistungspunkte insbesondere in den verpflichtenden studienrichtungsbezogenen Anteilen und entsprechend weniger Wahlpflicht-Angebote (vgl. Tabelle 1.2).

Dieser Befund ist jedoch kaum überraschend, verweisen diese Studiengänge doch mehrheitlich bereits im Label auf ihre jeweiligen Schwerpunktsetzungen. Jedoch unterscheiden sich dabei wie in der letzten Erhebung (vgl. Grunert et al. 2016: 33) etwa rehabilitationspädagogische Studienprogramme, von denen fast 70 % auch individuelle Schwerpunktsetzungen vorsehen, von sozialpädagogischen, die dies nur zu 35 % tun. Möglicherweise ist dies ein Hinweis auf bereits in sich stark ausdifferenzierte Teildisziplinen und/oder breitere personelle Ressourcen, die eine breitere Palette an Schwerpunktsetzungen ermöglichen.

Auch in diesem Bereich schwanken die vorgesehenen Umfänge weiterhin erheblich und liegen zwischen 6 und 130 LP im BA und zwischen 9 und 87 LP im MA. Verglichen mit den Empfehlungen des Kerncurriculums, die im Bachelor-36 und im Masterbereich 24 LP vorsehen,¹² entsprechen die spezialisierten Stu-

12 Für Zwei-Fach-Studiengänge finden sich nur indirekt Empfehlungen im KCE, denn als Bezugsgröße dient hier Erziehungswissenschaft als Zweitfach, das ein größeres Erstfach voraussetzt. Hinzukommt, dass das Kerncurriculum dabei auch von einheitlichen Gesamtumfängen im Bereich der Zwei-Fach-Studiengänge ausgeht, was mit Blick auf die aktuellen Studiengän-

diengänge alle dieser vorgeschlagenen Norm bzw. überschreiten diese, während generalisierte Bachelorstudiengänge den Empfehlungen für die studienrichtungsbezogenen Anteile nur zu einem Drittel entsprechen (vgl. Tabelle 1.1 und 1.2). Insgesamt sind neben den übergreifenden Differenzen zwischen generalisierten und spezialisierten Studiengängen auch deutliche Unterschiede zwischen Ein- und Zwei-Fach-Studiengängen zu beobachten, da Letztere nachvollziehbar deutlich geringere Anteile an studienrichtungsbezogenen Anteilen in die Studienprogramme integrieren. Allerdings ist hier auch zu berücksichtigen, dass Zwei-Fach-Studiengänge mehrheitlich generalisierte Studienfachbezeichnungen tragen und sich stärker auf Grundlagen und Forschungsmethoden konzentrieren.

Tabelle 1.2: Verpflichtende Studienanteile nach Leistungspunkten: Studienrichtung Pflicht und Wahlpflicht (n=194; in %)

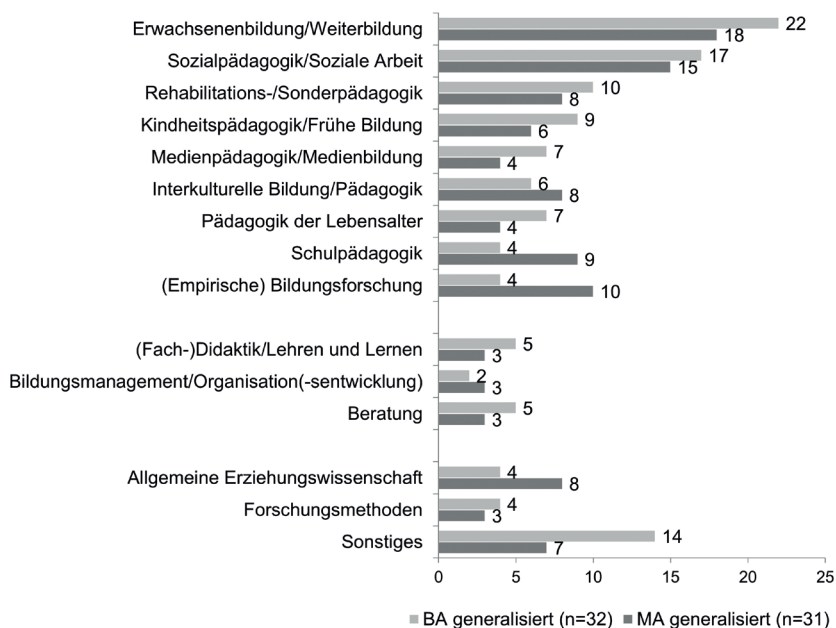
	BA generalisiert (n=53)		BA spezialisiert (n=33)		MA generalisiert (n=40)		MA spezialisiert (n=68)	
	Pflicht	Wahlpflicht	Pflicht	Wahlpflicht	Pflicht	Wahlpflicht	Pflicht	Wahlpflicht
0 LP	3,8	39,6	–	45,5	50,0	22,5	4,4	45,6
1-9 LP	22,6	3,8	–	6,1	12,5	5,0	5,9	4,4
10-15 LP	26,4	26,4	–	12,1	20,0	10,0	11,8	11,8
16-30 LP	17,0	22,6	6,1	24,2	12,5	32,5	22,1	26,5
31-45 LP	15,1	5,7	24,2	6,1	5,0	22,5	32,4	10,3
46-60 LP	13,2	1,9	21,2	–	–	7,5	14,7	1,5
61-90 LP	1,9	–	24,2	6,1	–	–	8,8	6,1
≥ 91 LP	–	–	24,2	–	–	–	–	–

Grundsätzlich setzen sich in inhaltlicher Perspektive bei den wählbaren Studienrichtungen in generalisierten Bachelor- und Masterstudiengängen die bereits in den letzten Datenreporten (vgl. Stisser et al. 2012; Grunert et al. 2016) beschriebenen Trends weiterhin fort: Studienrichtungen mit eigenen Empfehlungen im Kerncurriculum (Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Sozialpädagogik, Sonderpädagogik, Pädagogik der frühen Kindheit) finden sich auch am ehesten in den Studiengängen wieder (vgl. Abbildung 1.4). Bei der nach wie vor mit Abstand am häufigsten wählbaren Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung, die zugleich am seltensten auch in eigenen Studiengängen zu beobachten ist, zeigt sich in der aktuellen Datenerhebung jedoch nicht nur ein leichter Rückgang bezogen auf eigenständige Studiengänge (vgl. Kapitel 1.2), sondern auch mit Blick auf die Reduktion von Studiengängen, innerhalb de-

ge kaum zutrifft (vgl. Kapitel 1.1). Sowohl für den Bachelor- als auch den Masterbereich wird empfohlen, 22 LP für Studienrichtungen zu berücksichtigen (vgl. DGfE 2010: 119).

rer die Studienrichtung angeboten wird. Für die Kindheitspädagogik und die Sozialpädagogik zeigt sich hingegen auf der Ebene von eigenständigen Studiengängen insbesondere im Masterbereich ein leichter Zuwachs, und auch auf der Ebene der wählbaren Studienrichtungen in generalisierten Studiengängen zeigt sich aktuell eher eine Konstanz. Studienrichtungen im Feld der Interkulturellen Bildung, empirischen Bildungsforschung und der Pädagogik der Lebensalter sind insgesamt nun etwas häufiger in den Studiengängen enthalten, wobei sich dies vor allem auf die Integration in das Wahlangebot von Masterstudiengängen zurückführen lässt.

Abbildung 1.4: Wählbare Studienrichtungen in generalisierten Studiengängen (n=64; in absoluten Häufigkeiten)



Bezogen auf die *Wahlkombinationen* an den einzelnen Standorten führt die Möglichkeit, sich in einem Studiengang mindestens für Erwachsenenbildung oder Sozialpädagogik entscheiden zu können, die Auswahlliste an (22 Studiengänge). Gefolgt wird dies von der Option, mindestens zwischen Erwachsenenbildung oder Rehabilitationspädagogik (12 Studiengänge) sowie zwischen Erwachsenenbildung oder Kindheitspädagogik (8 Studiengänge) wählen zu können. In elf Studiengängen werden die klassischen Studienrichtungen So-

zialpädagogik, Rehabilitationspädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung gleichzeitig zur Wahl gestellt. Alle weiteren denkbaren Varianten von Auswahlmöglichkeiten treten demgegenüber eher vereinzelt auf und folgen keinem erkennbaren Muster. Auch in der Frage, wie viele Studienrichtungen überhaupt zur Auswahl stehen, ist keine Tendenz auszumachen. Dies kann je nach Studiengang und Standort zwischen 2 und 16 variieren, wobei mehr als 5 zur Auswahl stehende Studienrichtungen deutlich seltener werden und nur vereinzelt vorkommen.

Insgesamt verweisen die vielfältigen Schwerpunktsetzungen und Kombinationsmöglichkeiten auch weiterhin auf sehr unterschiedliche Profilbildungen an den Standorten und zeugen einmal mehr von der Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft, die sich in einem breiten Spektrum differenter Handlungsfelder zeigt.

1.3.4 Praktikumsbezogene Studieninhalte

Vergleichsweise homogen erscheinen die Studiengänge jedoch in der Frage der Praktika, die konstant zur letzten Erhebung in insgesamt 94 % der BA- und etwa 50 % der MA-Studiengänge verpflichtend vorgesehen sind, jedoch in den spezialisierten Masterstudiengängen etwas stärker an Bedeutung gewonnen haben (vgl. Grunert et al. 2016: 35). Die Umfänge der Praktika schwanken zwischen 3 und 24 Wochen sowohl im Bachelor als auch im Master. Nicht immer sind in diese Praktika, wie im KCE empfohlen, begleitende Lehrveranstaltungen integriert, wobei dies wiederum sehr viel häufiger in Master- als in Bachelorstudiengängen zu beobachten ist (36 bzw. 21 %). Differenzen in den vorgesehenen Praktika zwischen generalisierten und spezialisierten Studiengängen zeigen sich weiterhin vorrangig auf der Bachelorebene, da v.a. spezialisierte Studienprogramme häufiger größere Umfänge integrieren und damit auch ihren Handlungsfeldbezug schärfer konturieren (vgl. Tabelle 1.1). Kindheitspädagogische Studienprogramme sehen dabei mehrheitlich Praktika von über zwölf Wochen vor (72 %). Ähnlich lange Praktika finden sich, wenn auch deutlich seltener (57 %), nur noch in sozialpädagogischen Studiengängen. Alle generalisierten Studiengänge zusammengefasst sehen dies dagegen nur zu 13 % vor. Einmal mehr verweist dies darauf, dass der Ausbau von Studiengängen im Bereich der frühen Kindheit in engem Zusammenhang mit handlungsfeldbezogenen Anforderungen steht (vgl. Stisser et al. 2012; Züchner 2012). Blickt man noch einmal auf den *Masterbereich*, sind die Praktika hingegen anders als im Bachelor häufiger als Forschungspraktikum ausgelegt (17 %; BA: nur ein Studiengang).

Insgesamt verweisen die bisherigen Befunde auf eine sehr unterschiedliche Verteilung inhaltlicher Studienbestandteile und Schwerpunktsetzungen und nur geringfügige Veränderungen der Studienprogramme, die sich vor allem im

Grundlagen- und Praktikumsbereich bemerkbar machen. Wie diese verschiedenen Inhalte zueinander im Verhältnis stehen und welche Gewichtungen in den Studienprogrammen vorgenommen werden, dem soll im Folgenden nachgegangen werden. Vor dem Hintergrund der dargestellten unterschiedlichen Gesamtumfänge sowie der Unterschiede zwischen Ein-Fach- und Zwei-Fach-Studiengängen, halten wir am Vorgehen aus der letzten Erhebung fest und legen dafür die prozentualen Anteile am Gesamtumfang der Studiengänge zugrunde (vgl. Grunert et al. 2016: 35).

1.4 Studiengangsmuster

1.4.1 Bachelorstudiengänge

Sowohl im Bachelor- als auch im Masterbereich konnten auf der Basis einer Clusteranalyse erneut jeweils fünf verschiedene Muster von Studiengängen daraufhin unterschieden werden, wie sie die Anteile an erziehungswissenschaftlichen Grundlagen, Forschungsmethoden und Studienrichtungen sowie Praktika in ihren Studienprogrammen miteinander kombinieren.¹³ Im BA-Bereich gleichen die herausgearbeiteten Muster denen aus der letzten Erhebung, während im Master einige Verschiebungen zu verzeichnen sind (vgl. Grunert et al. 2016: 35ff.).

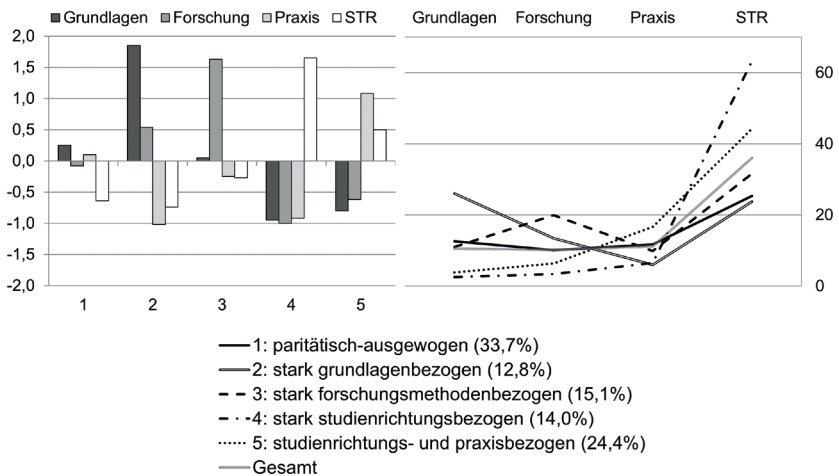
Im Bachelorbereich findet sich dabei zunächst eine Gruppe von Studiengängen mit durchschnittlich relativ ähnlichen Anteilen im Bereich der Grundlagen, Forschungsmethoden sowie Praktika (13, 10 bzw. 12 %). Wenngleich studienrichtungsbezogene Inhalte mit 25 % eher in unterdurchschnittlichem Maße integriert werden, kann dieses Muster als *paritätisch-ausgewogen* bezeichnet werden (vgl. Abbildung 1.5). Diese Studiengänge entsprechen damit annähernd auch den Strukturempfehlungen des Kerncurriculums, obwohl hier grundlagen- und forschungsmethodische Bezüge stärker als vorgeschlagen berücksichtigt werden. Dieses Muster findet sich insgesamt in etwa einem Drittel der Studienprogramme und speist sich fast vollständig aus generalisierten Studiengängen, sowohl in der Ein-Fach- als auch in der Zwei-Fach-Struktur (vgl. Abbildung 1.6).

Das zweite Muster *stark grundlagenbezogener* Studienprogramme findet sich ausschließlich in generalisierten Studiengängen und bis auf eine Ausnahme auch nur innerhalb der Zwei-Fach-Studiengänge. Diese Gruppe zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass hier besonders stark auf die Grundlagen abgestellt wird, die durchschnittlich 26 % des Studienprogramms ausmachen. Während hier die Praxis- und Studienrichtungsanteile den geringsten Stellenwert

13 Grundlage der Clusteranalyse sind die z-standardisierten prozentualen Anteile der verpflichtenden Bestandteile am Gesamtumfang des Studienprogramms (exkl. Nebenfächer und Studium Generale) und damit Abweichungen vom Mittelwert, die jeweils getrennt für die BA- und MA-Studiengänge ausgewertet wurden.

einnehmen, sind auch die forschungsmethodischen Bezüge überdurchschnittlich hoch vertreten.

Abbildung 1.5: Bachelor-Studiengangsmuster (n=86; links z-standardisierte Abweichungen vom Mittelwert der prozentualen Pflichtanteile am Gesamtumfang, rechts durchschnittliche prozentuale Anteile am Gesamtumfang)

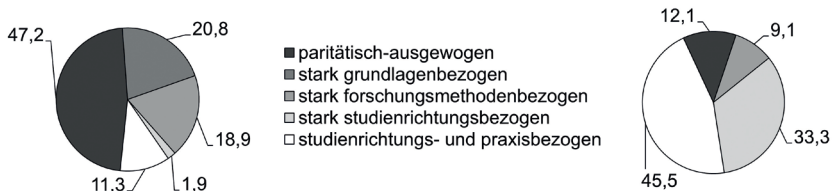


Ein Pendant dazu findet sich im dritten Muster von Bachelorstudiengängen. Bei diesen *stark forschungsmethodenbezogenen* Studienprogrammen dreht sich die Gewichtung von Grundlagen und Forschungsmethoden um. Praktika und Studienrichtungen werden zwar immer noch unterdurchschnittlich, aber gegenüber den stark grundlagenbezogenen Studiengängen in höherem Maße integriert. Letztlich finden sich auch in dieser Gruppe mit mehr als drei Viertel (77 %) deutlich mehr generalisierte Studiengänge, wobei hier etwa ähnlich viele Ein-Fach- wie Zwei-Fach-Studiengänge vertreten sind.

Schließlich finden sich zwei Muster mit vorwiegend spezialisierten und jeweils mit einem Verhältnis von etwa zwei Dritteln zu einem Drittel etwas mehr Ein-Fach- als Zwei-Fach-Studiengängen. In beiden Gruppen sind Grundlagen und Forschungsmethoden allenfalls marginale Bestandteile des Studienprogramms (vgl. Abbildung 1.5). Demgegenüber legen diese Studiengänge ihren Fokus auf die studienrichtungsbezogenen Anteile, wobei die *stark studienrichtungsbezogenen* Studienprogramme, wie auch die meisten grundlagenbezogenen Studiengänge, Praktika mit durchschnittlich 6,5 % in eher moderatem Umfang vorsehen. Bei den *studienrichtungs- und praxisbezogenen* Studien-

gängen bilden Praktika hingegen einen Schwerpunkt innerhalb der Studienprogramme und verweisen damit auf einen deutlich anwendungsorientierten Handlungsfeldbezug.

Abbildung. 1.6: Häufigkeit von Bachelor-Studiengangsmustern nach generalisierten und spezialisierten Studiengängen (links generalisierte (n=53), rechts spezialisierte (n=33), in %)



Wenngleich sich die Studiengangsmuster im Bachelorbereich überwiegend entlang der Linie generalisierter und spezialisierter Studienfachbezeichnungen verteilen, lassen sich dennoch sehr unterschiedliche Muster nachweisen, die darauf aufmerksam machen, dass die Empfehlungen des Kerncurriculums kaum als verbindliche Bezugsgröße für die Ausgestaltung der Studiengänge herangezogen wurden (vgl. auch Ludwig/Grunert 2020). Bachelorstudiengänge in der Erziehungswissenschaft bzw. ihren Teildisziplinen sind damit weiterhin strukturell wie auch inhaltlich in hohem Maße heterogen ausgestaltet und auch die jeweilige Studienfachbezeichnung bietet allenfalls eine grobe Orientierungshilfe und lässt nicht zwangsläufig auf integrierte Inhalte und deren Gewichtungen schließen. Offen ist nun, inwieweit sich dieser Eindruck auch in den Masterstudiengängen wiederfindet.

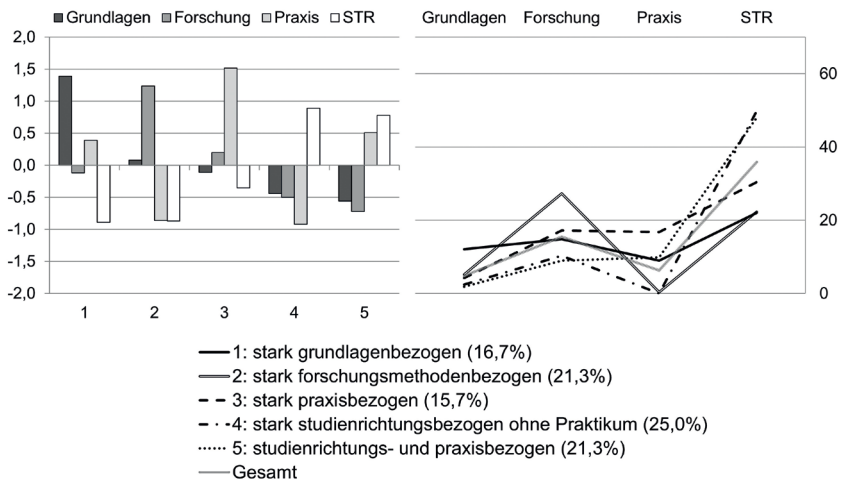
1.4.2 Masterstudiengänge

Im Masterbereich ließen sich ebenfalls erneut fünf Muster an Studiengangsprofilen unterscheiden, die auf verschiedene inhaltliche Schwerpunktsetzungen in Bezug auf die untersuchten Kriterien verweisen. Dabei fällt zunächst auf, dass im Vergleich zur letzten Erhebung nicht mehr in vier, sondern in drei von fünf Mustern die inhaltlichen Anteile ähnlich relationiert sind, sodass höhere Forschungs- und Studienrichtungsanteile mit geringeren Grundlagen- und Praxisanteilen einhergehen. Unterschieden werden können diese Studiengangsmuster jedoch durch die differentiellen prozentualen Anteile dieser Inhalte an den jeweiligen Studienprogrammen. Ein weiteres Muster integriert nun neben etwas überdurchschnittlichen Forschungsmethoden auch deutlich höhere Praxisanteile, die insbesondere in den spezialisierten Masterstudiengängen

bei der letzten Erhebung noch eine geringere Rolle spielten (vgl. Grunert et al. 2016: 36; hier: Abbildung 1.7).

Ein erstes Muster an Studiengängen legt auch im Masterbereich den Schwerpunkt auf allgemein-erziehungswissenschaftliche Inhalte, der mit einem durchschnittlichen Forschungs- und Praxisbezug einhergeht. Studienrichtungsbezogene Anteile sind hier klar unterdurchschnittlich vertreten. In diesem *stark grundlagenbezogenen* Muster finden sich deutlich mehr generalisierte als spezialisierte Studiengänge, wobei Letztere bis auf eine Ausnahme in der Bezeichnung entweder auf »Erziehungswissenschaft« oder allgemeiner »Bildung« verweisen. Im Vergleich zum affinen Muster der letzten Erhebung verstärken sich hier die Grundlagen- und Forschungsbezüge und verringern sich die Studienrichtungs- und Praxisanteile, sodass sich dieses Muster noch deutlicher als grundlagenbezogenes Studiengangsmuster konturiert.

Abbildung 1.7: Master-Studiengangmuster (n=108; links z-standardisierte Abweichungen vom Mittelwert der prozentualen Pflichtanteile am Gesamtumfang, rechts durchschnittliche prozentuale Anteile am Gesamtumfang)



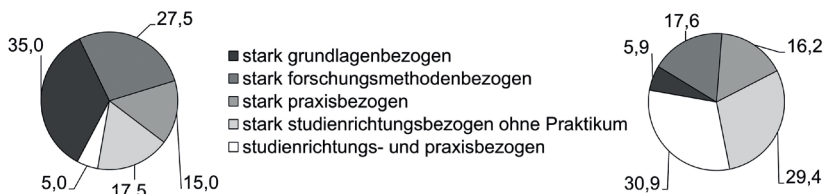
Das zweite Muster, die *stark forschungsmethodenbezogenen* Studienprogramme, zeichnet sich durch sehr hohe forschungsmethodische Anteile aus, die nur von durchschnittlichen Grundlagen- und deutlich unterdurchschnittlichen Studienrichtungsanteilen begleitet werden. Auf Praktika wird fast gänzlich verzichtet. Spezialisierte Studiengänge dieses Clusters verweisen im Label auf einen Forschungsschwerpunkt, mehrheitlich auch in Kombination zum Begriff

»Erziehungswissenschaft«. Gleichzeitig finden sich aber auch Studiengänge, die der Bezeichnung nach auf Handlungsfelder wie Sozialpädagogik, Schule oder auch Frühe Kindheit verweisen. Im Vergleich zum affinen Muster der letzten Erhebung (vgl. Grunert et al. 2016: 38) schärft sich auch dieses Muster deutlicher aus, indem den Forschungsmethoden ein noch stärkeres und den anderen Bereichen ein geringeres Gewicht zukommt.

Eine dritte Gruppe zeichnet sich darüber aus, dass sie etwas überdurchschnittliche Anteile in Forschungsmethoden mit deutlich überdurchschnittlichen Praxisanteilen kombiniert. Forschungsmethoden sind dabei im Vergleich zur letzten Erhebung etwas geringer und Praktika deutlich höher gewichtet, sodass sich dieses Muster eher in Richtung Praxisbezug konturiert. In dieser Gruppe konzentrieren sich auch Studiengänge, die ihre Praktika als Forschungspraktikum ausrichten, wobei dies vorrangig spezialisierte Studiengänge betrifft.

Und schließlich finden sich auch hier, wie im Bachelorbereich, zwei Gruppen, die vorrangig auf Studienrichtungen fokussieren. Auf der Masterebene geht dies jedoch weitestgehend mit dem Verzicht auf allgemein-erziehungswissenschaftliche Inhalte einher. Beide Muster unterscheiden sich letztlich darüber, dass in einem Cluster Praktika gänzlich fehlen, während sie im anderen integraler Bestandteil der Studienprogramme sind. Anders als im Bachelorbereich sind Studiengänge mit der Bezeichnung »Erziehungswissenschaft« hier etwas häufiger zu finden. Dies sind solche Studiengänge, die allgemein-erziehungswissenschaftliche Inhalte in ihrem Wahlpflichtbereich integrieren, der gleichzeitig auch Vertiefungen in Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, Rehabilitationspädagogik und weiteren Studienrichtungen ermöglicht. Im Vergleich zu den affinen Mustern aus der letzten Erhebung hat sich in beiden Clustern der Studienrichtungsbezug noch einmal deutlich erhöht.

Abbildung 1.8: Häufigkeit von Master-Studiengangsmustern nach generalisierten und spezialisierten Studiengängen (links generalisierte (n=40), rechts spezialisierte (n=68), in %)



Insgesamt betrachtet, werden auf der Masterebene die Strukturempfehlungen des Kerncurriculums, abgesehen von Praktika, auch weiterhin eher überboten. Deutlicher als auf der Bachelorebene lässt sich jedoch nicht anhand der Studienfachbezeichnungen auf die Ausgestaltung der Studienprogramme schließen.

Spezialisierte Studiengänge etwa, die dem Label nach der Sozialpädagogik, der Erwachsenenbildung, der Kindheitspädagogik oder dem Bildungsmanagement/Organisationsentwicklung zugeordnet werden können und auch generalisierte Studiengänge mit den Bezeichnungen Erziehungswissenschaft(en) oder Bildungswissenschaft(en), finden sich erneut in allen Mustern wieder, sodass sich auch die Trennlinie zwischen generalisierten und spezialisierten Studiengängen, die im Bachelor noch zu finden ist, hier wieder aufweicht (vgl. Abbildung 1.8). Im Vergleich zur Erhebung im Wintersemester 2014/15 haben sich über die Verschiebungen in den Studienprogrammen die Clusterstrukturen im Masterbereich jedoch noch einmal stärker konturiert. Während sich im Bachelorbereich im Zeitvergleich abzeichnet, dass sich von der Studienfachbezeichnung nicht zwangsläufig auf die Inhalte der Studiengänge schließen lässt und sich dies zum Wintersemester 2018/19 noch einmal deutlicher zeigt (vgl. Abbildung 1.6), lässt sich im Masterbereich zumindest für Studiengänge mit generalisierten Labels ein umgekehrter Trend erkennen. Hier finden sich nun knapp zwei Drittel der Studiengänge im stark grundlagen- bzw. stark forschungsbezogenen Cluster wieder (2014/15: 43,2 %; Grunert et al. 2016: 39) und verweisen damit auf eine stärkere Passung zwischen Studienfachbezeichnungen und Studieninhalten.

1.4.3 Inhaltliche Muster an Standorten?

Betrachtet man die herausgearbeiteten Cluster im Bachelor- und Masterbereich bezogen auf ihre Kombination an den einzelnen Standorten, dann ist man erneut auf ein heterogenes Feld an unterschiedlichen Kombinationsmöglichkeiten verwiesen und entsprechend zeigen sich kaum übergreifende Strukturen. Bezieht man jedoch ausschließlich die Anteile an grundlagenbezogenen Inhalten ein, die insgesamt an den jeweiligen Standorten angeboten werden, dann lassen sich auch mit Blick auf die Studiengangslandschaft im Wintersemester 2018/19 vier zentrale Tendenzen erkennen.

Am häufigsten findet sich nach wie vor eine *erste Gruppe* von Standorten (n=23), die sowohl im Bachelor als auch im Master auf eine grundlagenbezogene Ausbildung setzen – auch wenn im Vergleich zum Wintersemester 2014/15 hier eine Reduktion von zwei Standorten zu beobachten ist. Dies ist darauf zurückzuführen, dass ein Standort den Bachelorstudiengang eingestellt hat, zwei Standorte haben die verpflichtenden Grundlagenanteile im Masterstudiengang reduziert und ein weiterer Standort wiederum hat die Grundlagenanteile im Masterbereich erhöht. Im Zeitvergleich wird darüber deutlich, dass hier – wie auch in den anderen Gruppen – Bewegungen in unterschiedliche Richtungen zu beobachten sind. Ähnlich wie im Wintersemester 2014/15 finden sich in dieser ersten Gruppe mehrheitlich Standorte, die mindestens einen generalisierten Bachelor- und einen generalisierten Masterstudiengang anbieten (n=17).

Eine *zweite Gruppe* von Standorten ($n=16$) verankert zwar im Bachelorstudium erziehungswissenschaftliche Grundlagen, misst diesen dagegen im Masterbereich weniger Bedeutung zu oder verzichtet gänzlich auf eine Fortführung dieser Inhalte. Angesichts der höheren Anteile im Bachelorbereich scheint ein stärkerer Verzicht auf der Masterebene jedoch durchaus nachvollziehbar und erinnert an das Modell des Grund- und Hauptstudiums in den Diplomstudiengängen, bei dem im Anschluss an eine Grundlagenausbildung eine zunehmende Spezialisierung vorgesehen war. Diesem Bild entspricht auch, dass hier mehrheitlich Standorte zu finden sind, die den jeweiligen Studienfachbezeichnungen nach mindestens einen generalisierten Bachelor- und einen spezialisierten Masterstudiengang anbieten ($n=9$). Im Vergleich zum Wintersemester 2014/15 haben hier zwei Standorte ihre Grundlagenanteile im Bachelor erhöht und im Masterstudiengang reduziert, sodass diese nun in der zweiten Gruppe vertreten sind. An einem weiteren Standort wurden hingegen die Grundlagenanteile im Bachelorbereich reduziert, sodass dieser nunmehr in der vierten Gruppe enthalten ist. Auch hier setzt sich also das Bild gegenläufiger Bewegungen fort. Zusammengenommen machen diese ersten beiden Kombinationslinien gut 60 % der Standorte aus.

Eine *dritte Gruppe* von Standorten integrieren erst im Masterbereich stärker erziehungswissenschaftliche Grundlagen. Dieses Muster findet sich allerdings an lediglich vier Standorten und ist möglicherweise der Verweis darauf, dass diese Standorte sich im Bachelorbereich stärker auf handlungsfeldbezogene Anforderungen orientieren und erst im Master ein disziplinäres Profil schärfen. Der Studienfachbezeichnung nach würde das allerdings nur auf einen Standort zutreffen, der im Bachelor einen spezialisierten Studiengang und auf der Masterebene sowohl einen spezialisierten als auch einen generalisierten Studiengang anbietet. Bewegungen in dieser Gruppe kommen im Zeitvergleich vor allem über eine Erhöhung von verpflichtenden Grundlagenanteilen im Bachelor- oder Masterbereich zustande, die zu einer veränderten Zuordnung von drei Standorten führt (zwei Standorte von Gruppe 3 in 2; ein Standort von Gruppe 4 in 3).

Schließlich finden sich elf Standorte und damit im Vergleich zum Wintersemester 2014/15 zwei Standorte mehr, die sowohl auf Bachelor- als auch auf Masterebene allenfalls marginale Grundlagenanteile vorsehen und entsprechend die Frage aufwerfen, ob Erziehungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin in dieser *vierten Gruppe* überhaupt ein Referenzpunkt für die Ausgestaltung von Studienprogrammen darstellt. Im Vergleich zum Wintersemester 2014/15 ist dies jedoch nicht auf studiengangsimmanente Veränderungen zurückzuführen, sondern hier finden sich nun zwei Standorte wieder, die aufgrund von Veränderungen im Studiengangsangebot erstmals in die Berechnungen aufgenommen wurden. Neun der elf Standorte bieten im Bachelor- und Masterbereich spezialisierte Studiengänge an. Vor diesem Hintergrund zeichnet sich in zeitlicher Perspektive eine Zunahme an Standorten ab, in denen die

Vermittlung von Grundbegriffen, Theorien und Geschichte der Erziehungswissenschaft kaum noch eine Rolle spielt. Betrachtet man akademische Studiengänge jedoch als Medien der disziplinären Selbstreproduktion, die über die reine Wissensvermittlung hinausgeht, indem immer auch disziplinbezogene Normen und Werte vermittelt werden, dann geschieht dies an einigen Standorten nicht mehr im Hinblick auf die Gesamtdisziplin, sondern primär über teil- oder auch interdisziplinäre Wissenschaftskulturen.

1.5 Fazit

In der Zusammenschau macht auch der aktuelle Stand des Angebotes an erziehungswissenschaftlichen Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland deutlich, dass der Dauerbefund der disziplinären Selbstbeobachtung der letzten Jahre nach wie vor seine Gültigkeit besitzt: Erziehungswissenschaftliche Studiengänge können auch weiterhin als vielfältig, ausdifferenziert, heterogen oder auch diversifiziert beschrieben werden (vgl. etwa Rauschenbach 1994; Grunert/Rasch 2006; Horn/Wigger/Züchner 2008; Grunert 2012; Stisser et al. 2012; Vogel 1994; Grunert et al. 2016) und bewegen sich in einem breiten Spektrum an strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltungsvarianten.

Im Bereich der Bachelor- und Masterstudiengänge zeichnen sich dabei folgende zentrale Trends ab:

(1) Fast alle Studienstandorte bieten sowohl Bachelor- als auch Masterstudiengänge an, wenngleich das Masterangebot deutlich größer und bezogen auf die Fachbezeichnungen der Studiengänge inhaltlich ausdifferenzierter ist. Im Zeitvergleich setzt sich der Ausbau der Studiengänge weiterhin vor allem im Masterbereich fort. Auch wenn sich rein äußerlich die Zahl der Studiengänge insgesamt im Vergleich zum Wintersemester 2014/15 nur leicht erhöht hat, verweisen die Bewegungen innerhalb bestehender Studienprogramme auf eine auch gegenwärtig anhaltende, hohe Dynamik im Feld der erziehungswissenschaftlichen Studiengangslandschaft. Dies ist sicherlich auch auf die fortlaufenden Reakkreditierungsprozesse im Bachelor- und Mastersystem zurückzuführen. Dass in den damit einhergehenden Veränderungen der Studiengänge kein gemeinsamer Trend zu erkennen ist, sondern vielmehr auch gegenläufige Prozesse zum Ausdruck kommen, wirft die Frage auf, inwieweit die Fachgesellschaft bei aller begrüßenswerter Pluralität in stärkerem Maße auch für Akkreditierungsverfahren fachliche Leitorientierungen zur Diskussion stellen könnte (vgl. Grunert/Ludwig 2019).

(2) Die Fachbezeichnungen der Studiengänge weisen nach wie vor ein breites Spektrum auf. Heterogenität drückt sich dabei zum einen über eine differente Begriffsverwendung bereits auf der Ebene der generalisierten disziplinbezogenen Fachbezeichnungen aus und potenziert sich durch die Stu-

diengänge, die sich in ihrem Label eher an Teildisziplinen bzw. Spezialthemen orientieren. Auch im Vergleich mit anderen Fächern, insbesondere der Soziologie (vgl. Grunert/Ludwig 2016a) wird darüber deutlich, dass sich die Erziehungswissenschaft in besonderem Maße über ihre symbolischen Grenzziehungen in Form von Studienfachbezeichnungen auch nach außen hin als fragmentierte Disziplin (Ambrose et al. 2010) zeigt. Teildisziplinäre Ausdifferenzierung und die Besetzung neuer Themen- und Praxisfelder verorten sich in den Studienfachbezeichnungen nicht nur im innerdisziplinären Diskurs, sondern werden als symbolische Grenzziehungen auch nach außen getragen. Über qualitative Untersuchungen (vgl. etwa Grunert/Ludwig 2016b; Ludwig/Grunert 2018; Ludwig 2019) deutet sich dabei an, dass damit sowohl disziplinäre Positionierungs- und Abgrenzungskämpfe ausgetragen werden, als auch, dass das mit dem Bologna-Prozess transportierte Postulat des notwendigen Alleinstellungsmerkmals oder der Marktgängigkeit z.T. ohne Rückbindung an den disziplinären Diskurs bedient wird. Dass es sich dabei insbesondere bei den spezialisierten Studiengängen eher weniger um kollektive strategische teildisziplinäre Verselbstständigungsschritte zu handeln scheint, darauf verweisen die wiederum uneinheitlichen Begriffswahlen, etwa wenn es um Studiengänge im Kontext der Sozialpädagogik oder der Kindheitspädagogik geht.

(3) Bereits im Wintersemester 2014/15 konnte herausgestellt werden, dass ein generalisiertes Labeling nicht zwangsläufig mit stärkeren Bezügen auf disziplinbezogene Ausbildungsinhalte im Sinne erziehungswissenschaftlicher Grundlagen und Forschungsmethoden einhergeht. Mit den aktuellen Veränderungen in den Studienprogrammen, insbesondere im Grundlagen- und Praktikumsbereich, setzt sich dieser Trend weiter fort und führt vor allem im Bachelorbereich zu einer weiteren Unschärfe im Zusammenhang von Label und Inhalt der Studiengänge. Allerdings zeigen sich im Masterbereich auch gegenläufige Bewegungen, die auf eine leicht zunehmende Konturierung von generalisierten Studiengängen in diesem Punkt hindeuten.

(4) Auch in den hier als spezialisiert bezeichneten Studiengängen erweist sich das Labeling ebenfalls als different. Dies zeigt sich weiterhin vor allem in den klassischen Teildisziplinen (Sozialpädagogik, Rehabilitationspädagogik und Erwachsenenbildung), aber auch dem historisch jüngeren Bereich der Kindheitspädagogik. Hier machen die verwendeten pluralen Studienfachbezeichnungen deutlich, dass auch teildisziplinintern die Studiengangreform im standortübergreifenden Sinne eher unkoordiniert verlaufen ist und keine übergreifende Orientierung in gemeinsamen Fachbezeichnungen zum Ausdruck kommt. Dies verweist – ebenso wie die differenten Gewichtungen der Studieninhalte – weniger auf teildisziplinäre Verselbstständigungsschritte, sondern rückt vielmehr die Frage ins Zentrum, inwieweit Profilbildungen und Alleinstellungsmerkmale sowohl disziplinäre als auch teildisziplinäre Grenzziehungen herausfordern.

(5) Nach wie vor und mit zunehmender Deutlichkeit treten aufgrund der differentiellen Studienprogramme auch die bereits länger diskutierten Anschlussproblematiken im Übergang vom Bachelor in den Master hervor (schon Stisser et al. 2012; Grunert 2012; Grunert et al. 2016). Ist dies an ein und demselben Standort zumeist unproblematisch, wirft der Blick auf das Feld der Kombinationsmöglichkeiten im bundesdeutschen Studienspektrum erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge doch Fragen nach erschwerten Übergängen auf. Nicht nur die thematischen Spezialisierungen bereits auf der Bachelorebene, sondern auch die inhaltlichen Differenzen zwischen den Studiengängen verweisen auf Problematiken, die sich beim Übergang in den Master nicht nur für Studierende, sondern auch für Lehrende ergeben (Grunert/Ludwig 2019: 76) und die sich nicht zuletzt über intransparente Zulassungsordnungen potenzieren können. Auch hier stellt sich die Frage, inwieweit eine fachgesellschaftliche Thematisierung und Diskussion möglicher Übergangsregelungen künftige Gestaltungsprozesse begleiten kann.

Literatur

- Ambrose, Don/VanTassel-Baska, Joyce/Coleman, Laurence J./Cross, Tracy L. (2010): Unified, insular, firmly policed, or fractured, porous, contested, gifted education? In: *Journal for the Education of the Gifted* 33, 4, S. 453–478.
- DGfE (= Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (2010): *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (2. erw. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Grunert, Cathleen (2012): Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Studiengänge. Die Studienreform und ihre Folgen für die Disziplin. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15, 2, S. 573–596.
- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (2016a): Disziplinen im Wandel? Erziehungswissenschaft und Soziologie im Bologna-Prozess. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62, 6, S. 886–908.
- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (2016b): Labels matter!? Erziehungswissenschaftliche Studiengänge in der Bologna-Reform. In: *Bildung und Erziehung* 69, 4, S. 449–466.
- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja/Radhoff, Melanie/Ruberg, Christiane (2016): Studiengänge und Standorte. In: DGfE: *Datenreport Erziehungswissenschaft 2016*. Hrsg. v. Koller, H.-C./Faulstich-Wieland, H./Weishaupt, H./Züchner, I. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 19–69.
- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (2019): »Was sind eigentlich die Ansprüche der Fachcommunity?« Anforderungen an die Fachgesellschaft DGfE in der Gestaltung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge. In: *Erziehungswissenschaft* 30, 58, S. 73–79.

- Grunert, Cathleen/Rasch, Susann (2006): Gestufte erziehungswissenschaftliche Hochschulausbildung im internationalen Vergleich. In: DGfE: Datenreport Erziehungswissenschaft 2006. Hrsg. v. Kraul, M./Merkens, H./Tippelt, R. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–40.
- Horn, Klaus-Peter/Wigger, Lothar/Züchner, Ivo (2008): Standorte und Studiengänge. In: DGfE: Datenreport Erziehungswissenschaft 2008. Hrsg. v. Tillmann, K.-J./Rauschenbach, T./Tippelt, R./Weishaupt, H. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 19–40.
- HRK (=Hochschulrektorenkonferenz) (Hrsg.) (1998): Studienangebote deutscher Hochschulen WS 98/99. Bad Honnef: Verlag Karl Heinrich Bock.
- Ludwig, Katja (2019): »Es war ein Ringen« – Zum Umgang mit disziplinärer Heterogenität im Kontext der Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22, 2, S. 461–479.
- Ludwig, Katja/Grunert, Cathleen (2018): »Über die Früchte [...]« der Bologna-Reform. Rekonstruktionen zur Gestaltung erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge zwischen Disziplin und Hochschule. In: Vogel, K./Bers, C./Brauns, J./Hild, A./Stisser, A./Horn, K.-P. (Hrsg.): Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Empirische Studien. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 83–105.
- Ludwig, Katja/Grunert, Cathleen (2020): Studiengangsentwicklung als Ausdruck disziplinärer Wandlungsprozesse? Erziehungswissenschaft zwischen fachgesellschaftlichen Empfehlungen und ausdifferenzierter Studiengangslandschaft. In: Binder, U./Meseth, W. (Hrsg.): Strukturwandel der Erziehungswissenschaft und der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, i.E.
- Rauschenbach, Thomas (1994): Ausbildung und Arbeitsmarkt für ErziehungswissenschaftlerInnen. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim: Juventa, S. 275–294.
- Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten (2014): Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. HRK-Fachgutachten. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability-Praxisbezeuge.pdf [Zugriff: 19.09.2019].
- Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Seidel, Andreas/Gottmann, Corinna/Kamm, Caroline/Krohn, Maud (Hrsg.) (2012): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer VS.
- Stisser, Anna/Horn, Klaus-Peter/Züchner, Ivo/Ruberg, Christiane/Wigger, Lothar (2012): Studiengänge und Standorte. In: DGfE: Datenreport Erziehungswissenschaft 2012. Hrsg. v. Thole, W./Faulstich-Wieland, H./Horn, K.-P./Weishaupt, H./Züchner, I. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 19–69.
- Vogel, Peter (1994): Klassifikationsprobleme als Ausdruck des defizitären Charakters der Erziehungswissenschaft? In: Horn, K.-P./Wigger, L. (Hrsg.): Systematiken und

Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 371–387.

Züchner, Ivo (2012): Erziehungswissenschaftliche Studiengänge der Frühpädagogik an Fachhochschulen und Universitäten. In: DGfE: Datenreport Erziehungswissenschaft 2012. Hrsg. v. Thole, W./Faulstich-Wieland, H./Horn, K.-P./Weishaupt, H./Züchner, I. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 49–53.